معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن

د. فريال محمد أبو عواد*

د. عودة عبد الجواد أبو سنينة**

* أستاذ مساعد في علم النفس التربوي/ كلية العلوم التربوية/ وكالة الغوث الدولية/ عمان/ الأردن.

** أستاذ مساعد في المناهج والتدريس/ كلية العلوم التربوية/ وكالة الغوث الدولية/ عمان/ الأردن.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الأساسية في وكالة الغوث حول التقويم البديل، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. لتحقيق هذا الهدف، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطُورت استبانة مكونة من (٤٤) فقرة موزعة على مقياس خماسي التدريج، **وتشتمل على ثلاثة مجالات للتقويم البديل، هي**: طبيعة التقويم البديل، ومزايا التقويم البديل، وممارسات المعلمين في التقويم البديل، وطُبقت على عينة من (٨٤) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن، بينت نتائج الدراسة أن معلمي الدراسات الاجتماعية يحملون معتقدات إيجابية داعمة لمزايا التقويم البديل، وطبيعته وممارسات المعلمين حوله، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين بالتقويم البديل، تعزى لجنس المعلم، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين بالتقويم البديل تعزى للمتغيرات الآتية: المؤهل العلمي للمعلم، وتخصصه، وعدد سنوات خبرته، وذلك على أحد مجالات أداة الدراسة أو جميعها.

وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات، أبرزها:

عقد ورشات تدريبية للمعلمين من تخصص التاريخ والجغرافيا لإكسابهم المهارات المختلفة المتعلقة بالتقويم البديل، وعقد دورات تدريبية في جميع مجالات أداة الدراسة للمعلمين من حملة المؤهلات العلمية التي تقل عن الماجستير، وإجراء المزيد من البحوث والدراسات ذات العلاقة بالتقويم البديل.

الكلمات المفتاحية: معتقدات، معلمي الدراسات الاجتماعية، التقويم البديل، المدارس الأساسية.

Abstract:

This study aimed to investigate the beliefs of social studies teachers in the basic schools at UNRWA about alternative assessment. To achieve this goal, the descriptive method was used, and a questionnaire was developed. It contained (44) items, distributed into three domains of alternative evaluation, namely: the nature of the alternative evaluation, the advantages of alternative evaluation, and practices of teachers in alternative evaluation. It was applied to a sample of (84) teachers of social studies. The results of the study showed that the views of social studies teachers were supportive of the benefits of alternative assessment and the nature and practices of teachers about it. The results indicated that there was no statistically significant differences in the views of teachers of alternative assessment due to the sex of the teacher. There were statistically significant differences due to the following variables: qualifications of teachers, specialization, and the number of years of experience, on one or all areas of study tool.

The study ended with some recommendations, as:

Conducting training workshops for history and geography teachers in alternative evaluation, conducting training workshops in all domains of the questionnaire for teachers who hold certificates below master degrees, and preparing other researches in alternative evaluation.

Keywords: *Believes, Social studies teachers, Basic schools, Alternative assessment.*

مقدمة:

برزت الحاجة إلى التقويم البديل كتوجه حديث يعالج إشكاليات التقويم الحالية في العملية التعليمية– التعلمية، فالتقويم البديل يقوم على أساس جعل التقويم جزءاً أساسياً من عملية التدريس والتعليم، فهو يتطلب من المتعلم القيام بمهمات تثير تفكيره بالاستناد إلى المعرفة السابقة، واستخدام التعليم الحالي عبر ممارسة مهارات مناسبة من أجل حل مشكلات واقعية أو حقيقية، وهذا من شأنه أن يجعل عملية التقويم تتمثل بخبرات بنائية تعليمية تحتم على الطلبة استخدام مهارات تفكير من أجل تحقيق أعلى مستويات الجودة في الأداء، كما تقوم بتزويدهم ومن حولهم بالتغذية الراجعة، مما يمكنهم ومعلميهم من تحديد الخطوات اللازمة لتحسين تعلمهم (Kerka,1995) .

ظهر **التقويم البديل (Alternative Assessment)** ، أو **التقويم الواقعي (Authe-tic Assessment)** كرد فعل على انتقادات عدة وجهت لطرق التقويم التقليدية أبرزها أن أساليب التقويم الحالية قد أسيء استخدامها، فالامتحانات أصبحت تعتمد اعتماداً كبيراً على الاختبارات الموضوعية، وبخاصة الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد، وهذه الاختبارات أصبحت تهتم بشكل مكثف بقدرات الذاكرة أكثر من اهتمامها بالقدرات العقلية، وبخاصة القدرة على الابتكار ومهارات حل المشكلات، كما أن مقدار التقدم غالباً ما يكون مصطنعاً وعقيماً، حتى أن إجابات الطالب على الامتحان لا تكشف شيئاً عن ما يستطيع الطالب أن يؤديه عندما يترك المدرسة، وينغمس في الحياة اليومية خارج أسوارها (أبو علام، ٢٠٠٥). وسمي هذا الشكل من التقويم بالتقويم الواقعي، لأنه يعكس أداء الطالب ويقيسه فيي مواقف واقعية وحقيقية.

ويتضمن التقويم البديل استخدام استراتيجيات متنوعة مثل تقويم الأداء، واستخدام فقرات اختبارية تتطلب بناء استجابات، وتقويم ملف الطالب بديلاً عن الاقتصار على اختبارات الاختيار من متعدد. وتعد استراتيجيات التقويم البديلة أكثر كفاية في تقويم الكثير من المخرجات التعليمية التي بقيت خارج إمكانات ومجال ما تقيسه الاختبارات التحصيلية، فأصبح المعلمون بحاجة إلى استراتيجيات أخرى لا تركز على استدعاء المعلومات، ولا تستعمل في مواقف افتراضية بحدود الورقة والقلم، وأن يتم بدلاً من ذلك اختبار قدرة الطالب وكفايته في استعمال المفاهيم والمعلومات والمهارات التي يمتلكها في مواقف حياتية حقيقية (كاظم، ٢٠٠٥) . كما أن التقويم البديل هو تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات، ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، وإنما يشتمل

أيضا على استراتيجيات أخرى متنوعة مثل: ملاحظة أداء المتعلم، والتعليق على نتاجاته، وإجراء مقابلات شخصية معه، ومراجعة إنجازاته السابقة. لذلك يفضل النظر إلى التقويم البديل على أنه مجموعة من الاستراتيجيات أو الصيغ التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتسبها المتعلم، وتوضيحات شاملة، وتجمعات من الأعمال المتكاملة للمتعلم عبر الزمن، ونظراً لحداثة مفهوم التقويم البديل، فقد تعددت المصطلحات التي تشير إليه. وبالرجوع إلى أدبيات القياس والتقويم التربوي، يلاحظ كثير من المصطلحات أو المفاهيم المرادفة لهذا المفهوم مثل: التقويم الأصيل أو الواقعي، والتقويم الطبيعي، والتقويم الحقيقي (حبيب، ٢٠٠٥).

ويقيس التقويم البديل أداء الطالب فى مواقف حقيقية قريبة بقدر الإمكان من الواقع، حيث يقوم الطالب بأداء مهمات Tasks، وتكليفات مشابهة للمهمات الحياتية خارج المدرسة. ويشير هنسون وإيلر (Henson & Eiller, 1999, p 491) أن التقويم الحقيقي يهيئ الطلبة للحياة، فهو واقعي؛ لأنه يتطلب من الطالب إنجاز مهمات لها معنى، ويحتاجها فى حياته الواقعية، كما يتضمن حل مشكلات حياتية.

ويركز التقويم على إنجازات الطلبة، لذا فإنه يعتمد على استخدام أدوات تهيئ للطالب فرصة التقويم الذاتي ومقارنة أدائه بمحكات الأداء المطلوبة للحكم على مستوى هذا الإنجاز (تقويم محكي المرجع) وليس ببقية زملائه، مع تقديم التغذية الراجعة له، ومن أهم أدوات التقويم البديل: ملف الإنجاز، والملاحظة، واختبارات الأداء، والمقابلات الشخصية، وخرائط المفاهيم، والتقرير، والعرض، والحقيبة الوثائقية الإلكترونية (e- Portfolio)، وغيرها (سالم ومصطفى، ٢٠٠٦)، ففي ضوء التحولات الجارية في النموذج التربوي (مناهج مدمجة، ومهارات تفكير عليا، وأساليب تعلم تعاوني.. الخ)، لن تكون الاختبارات التقليدية كافية، أو مناسبة لقياس تحصيل المتعلم. ومن هنا، فقد حظيت أساليب التقويم باهتمام كبير في السنوات الأخيرة، لملاءمتها للمهارات المطلوبة من المتعلمين في الألفية الثالثة (الصالح، ٢٠٠٧).

فمثلاً في **استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء Performance- based A-sessment**، يقوم الطالب بتوضيح ما تعلَّمه، من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات، في ضوء النتاجات التعلمية المراد إنجازها، ويعتمد هذا التقويم على الملاحظة المباشرة للطالب في أثناء تنفيذه لواجبات اختيرت من قبل المعلم الذي يراعي أمورا عديدة منها: تحديد الأهداف أو النتاجات التعلمية والمهارات المرغوبة، وإيجاد مهمات يقوم بها الطلبة بناء على هذه النتاجات، ويرى الثوابية أن

هنالك عدداً من الفعاليات التقويمية، التي تندرج تحت هذه الاستراتيجية، أبرزها (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤) :

♦ **التقديم (Presentation)**: عرض مخطط له ومنظم، يقوم به المتعلم، أو مجموعة من المتعلمين لموضوع محدد، وفي موعد محدد، لإظهار مدى امتلاكهم لمهارات محددة، كأن يقدم الطالب شرحاً لموضوع ما مدعماً بالتقنيات مثل: الصور والرسومات والشرائح الإلكترونية.

♦ **العرض التوضيحي (Demonstration)**: عرض شفوي أو عملي يقوم به الطالب أو مجموعة من الطلبة لتوضيح مفهوم أو فكرة، وذلك لإظهار مدى قدرة الطالب على إعادة عرض المفهوم بطريقة ولغة واضحة، كأن يوضح مفهوماً من خلال تجربة عملية أو ربطه بالواقع.

♦ **الأداء العملي (Performance)**: مجموعة من الإجراءات لإظهار المعرفة والمهارات والاتجاهات من خلال أداء الطالب لمهمات محددة ينفذها عملياً، كأن يطلب إلى الطالب إنتاج مجسم، أو خريطة أو نموذج، أو إنتاج أو استخدام جهاز، أو تصميم برنامج محوسب، أو صيانة محرك سيارة، أو تصفيف الشعر، أو تصميم أزياء، أو إعطاء الحقن، أو إعداد طبق حلوى.

♦ **الحديث (Speech)**: يتحدث الطالب أو مجموعة من الطلبة عن موضوع معين خلال فترة محددة وقصيرة، وغالباً ما يكون هذا الحديث سرداً لقصّة، أو إعادة لرواية، أو أن يقدم فكرة لإظهار قدرته على التعبير والتلخيص، وربط الأفكار، كأن يتحدث الطالب عن فيلمٍ شاهده، أو رحلة قام بها، أو قصة قرأها، أو حول فكرة طرحت في موقف تعليمي، أو ملخصٍ عن أفكار مجموعته لنقلها إلى مجموعة أخرى.

♦ **المعرض (Exhibition)**: عرض الطلبة لإنتاجهم الفكري والعملي في مكان ما، ووقت متفق عليه، لإظهار مدى قدرتهم على توظيف مهاراتهم في مجال معين لتحقيق نتاج محدد مثل: أن يعرض الطالب نماذج أو مجسمات أو صوراً أو لوحات أو أعمالاً فنية أو منتجات أو أزياء أو أشغالاً يدوية.

♦ **المحاكاة/ لعب الأدور (Simulation\ Role- Playing)**: ينفذ الطالب أو الطلبة حواراً أو نقاشاً بكل ما يرافقه من حركات وإيماءات يتطلبها الدور في موقف يشبه موقفاً حياتياً حقيقياً، لإظهار مهاراتهم المعرفية والأدائية، ومدى قدرتهم على اتباع التعليمات والتواصل وتقديم الاقتراحات وصنع القرارات من خلال مهمة أو حل مشكلة، ويمكن أن

يكون الموقف تقنياً محوسباً، حيث يندمج الطالب في موقف محاكاة محوسب، وعليه أن ينفذ النوع نفسه من الأعمال والقرارات التي يتوقع مصادفتها في عمله مستقبلاً. وفي حين تضع مواقف المحاكاة المعتمدة على الشرح الطالب في سيناريوهات مع عناصر بشرية، أو غير بشرية، فإن مواقف المحاكاة المحوسبة المبنية تقنياً تقدم موقفاً على شاشة الحاسوب، يمكن من خلال هذا الموقف أن يظهر الطالب قدرته على اتخاذ القرارات، حيث يقدم البرنامج المحوسب مئات من المواقف والعناصر المختلفة.

- **المناقشة/ المناظرة (Debate)**: لقاء بين فريقين من الطلبة للمحاورة والنقاش حول قضية ما، حيث يتبنى كل فريق وجهة نظر مختلفة، إضافة إلى محكم (أحد الطلبة) لإظهار مدى قدرة الطلبة على الإقناع والتواصل والاستماع الفعال وتقديم الحجج والمبررات المؤيدة لوجهة نظره. أما أبرز الأدوات المستخدمة في التقويم البديل فهي: قوائم الرصد (الشطب)، وسلالم التقدير، وسلالم التقدير اللفظي، وسجل وصف سير التعلم، والسجل القصصي (سجل المعلم) .

وواقع الأمر أن التقويم في المدارس الأردنية يقوم أساساً على الامتحانات التي يقصد منها التعرف إلى مدى ما حصله الطلبة من المادة التعليمية التي يحتويها المقرر الدراسي، ومعلم الدراسات الاجتماعية شأنه شأن المعلمين الآخرين، فقد وجه جهده باتجاه إرهاق الطلبة بالحقائق والمعلومات والإكثار من الحفظ والاستظهار وما يرتبط بها من واجبات منزلية، وهذا جعل الطلبة محملين بأكداس من المعلومات يعجزون عن استيعابها، وهو يركز بالدرجة الأولى على تقويم الأهداف المعرفية دون غيرها وتحديداً على مستوى التذكر والمعرفة، ونادراً ما يصل إلى مستوى الفهم والاستيعاب والتطبيق، وهذا يجعله يركز على المعلومات والحقائق بغض النظر عن الأهداف الأخرى (اللقاني وآخرون، ١٩٩٠) .

إلا أن تعديلات أسس النجاح والإكمال والرسوب المقترحة للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ التي ناقشتها لجنة التخطيط في وزارة التربية والتعليم الأردنية مؤخراً أضافت تعديلات ترتبط بتقويم أداء الطلبة في المناهج المختلفة التي طُوِّرت في تلك المرحلة وفق خطة مشروع الإصلاح التربوي نحو الاقتصاد المعرفي Education Reform for Knowledge Economy (ERfKE) ، إذ أضافت التعديلات فقرة جديدة تعنى بتقويم أداء الطلبة في الصفوف الرابع والثامن والعاشر الأساسي كمرحلة أولى كالآتي (**أسس النجاح والإكمال والرسوب في مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة التعليم الثانوي الشامل والتطبيقي للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦**) :

- الفترة التقويمية الأولى وتختص باختبار تحصيلي يخصص له ٢٠٪ من العلامة.

♦ الفترة التقويمية الثانية وتشمل اختباراً تحصيلياً يخصص له ١٠٪ من العلامة، واستخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء ويخصص لها ١٠٪ من العلامة.

♦ الفترة التقويمية الثالثة وتتضمن استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء ويخصص له ٢٠٪ من العلامة.

♦ الاختبار النهائي، ويخصص له ٤٠٪ من العلامة الكلية.

وينطبق هذا على المدارس الأردنية كافة، بما فيها المدارس التابعة لوكالة الغوث، فقد تكاتفت الجهود منذ ذلك الوقت على تدريب المشرفين والمعلمين كافة على التخطيط لهذا الشكل من التقويم، وإعداد أدواته، وتنفيذه، ويساعد التقويم البديل في الدراسات الاجتماعية على الوقوف على مدى تقدم تحصيل الطلبة من خلال أدائهم لمهمات ترتبط بمشكلات الحياة الواقعية، وتساهم في استعراض الطلبة لمهارات التفكير العليا، على أن تتاح الفرصة لأن تقدم المهمات لكل طالب في ضوء مستوى قدرته، كما تتيح الفرصة للطلبة لأن يشتركوا في تقويم أعمالهم مما يجعلها أكثر فاعلية وكفاءة. وتعتمد فاعلية التقويم البديل على خصائص المهمات التي تؤدي إلى الكشف عن العمليات العقلية العليا لدى الطلبة، فالتقويم البديل أو الواقعي يعتمد على الأعمال التي يقوم بها الأفراد، وهو التقويم الفعلي للأداء الذي يساعد الطلبة على التجديد والابتكار (قطاوي، ٢٠٠٧) .

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

واستناداً إلى ما سبق، جاءت هذه الدراسة لاستقصاء معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل، وتتبلور مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث حول التقويم البديل؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا حول التقويم البديل وحول كل مجال من مجالاته؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في معتقدات المعلمين حول التقويم البديل وحول كل مجال من مجالاته، تعزى لجنس المعلم (ذكور، وإناث) ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في معتقدات المعلمين حول التقويم البديل وحول كل مجال من مجالاته، تعزى للمؤهل العلمي للمعلم (دبلوم كلية مجتمع، وبكالوريوس، ودبلوم بعد البكالوريوس، وماجستير فما فوق) ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في معتقدات المعلمين حول التقويم البديل وحول كل مجال من مجالاته، تعزى للتخصص الدراسي للمعلم (تاريخ، وجغرافيا، وغير ذلك) ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في معتقدات المعلمين حول التقويم البديل وحول كل مجال من مجالاته، تعزى لعدد سنوات خبرة المعلم (أقل من (٥) سنوات، ومن (٥– ١٠) سنوات، وأكثر من (١٠) سنوات)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن معتقدات فئة من المعلمين والمعلمات حول التقويم البديل، وتحديداً معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن. كما هدفت إلى تعرف أثر مجموعة من المتغيرات في معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث، وتحديداً أثر كل من جنس المعلم (ذكر، وأنثى) ، والمؤهل العلمي للمعلم: (دبلوم كلية مجتمع، وبكالوريوس، ودبلوم بعد البكالوريوس، وماجستير فما فوق) ، للتخصص الدراسي للمعلم: (تاريخ، وجغرافيا، وغير ذلك) ، وعدد سنوات خبرة المعلم: (أقل من (٥) سنوات، ومن (٥– ١٠) سنوات، وأكثر من (١٠) سنوات) .

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها من الدراسات القلائل التي تتناول معتقدات المعلمين حول التقويم البديل، بعد أن جربوه وطبقوه في مدارسهم، في وقت تتسارع فيه الاتجاهات التطويرية للعملية التعليمية التعلمية، ويسعى المربون لبذل الجهود التي يمكن أن ترتقي بواقع العملية التعليمية التعلمية، وعملية تقويمها بشكل يحقق العدالة والموضوعية والواقعية، ومن جهة أخرى يوفر هذا البحث أداة تقويمية تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة.

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد فُحصت مجموعة من الفرضيات الصفرية، وهي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في معتقدات المعلمين حول التقويم البديل، وحول كل بعد من أبعاده تعزى لجنس المعلم (ذكور، وإناث).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في معتقدات المعلمين، حول التقويم البديل، وحول كل بعد من أبعاده تعزى للمؤهل العلمي للمعلم: (دبلوم كلية مجتمع، وبكالوريوس، ودبلوم بعد البكالوريوس، وماجستير فما فوق).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في معتقدات المعلمين حول التقويم البديل: وحول كل بعد من أبعاده، تعزى للتخصص الدراسي للمعلم: (تاريخ، وجغرافيا، وغير ذلك).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في معتقدات المعلمين حول التقويم البديل، وحول كل بعد من أبعاده تعزى لعدد سنوات خبرة المعلم (أقل من (٥) سنوات، ومن (٥– ١٠) سنوات، وأكثر من (١٠) سنوات).

منهج الدراسة:

اُستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، إذ وُزعت أداة الدراسة على عينة عشوائية من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في وكالة الغوث، وجمعت الإجابات وصُححت، ثم حُللت باستخدام الاختبارات الإحصائية الملائمة.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء ما يأتي:

- **حدود مكانية**: اقتصرت الدراسة على معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن.
- **حدود زمانية**: تمت الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.
- **حدود مؤسساتية**: اقتصرت الدراسة على معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث.

- **حدود نوعية**: اقتصرت الدراسة على مجالات تتعلق بالتقويم البديل، من حيث طبيعته ومزاياه وممارسات المعلمين حوله.

التعريفات الإجرائية:

تضمنت الدراسة مجموعة من المصطلحات الأساسية، التي عرّفت على النحو الآتي:

◄ **معتقدات**: الآراء أو الأفكار التي تحملها عينة الدراسة حول التقويم البديل، وتقاس بالعلامة التي يحصل عليها المعلم أو المعلمة على أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

◄ **التقويم البديل**: اتجاه في التقويم التربوي يقوم على أساس وضع الطالب في مواقف حقيقية، أو تحاكي الواقع، ورصد استجاباته فيها. وتُقوَّم في إطار هذه الدراسة من خلال آراء معلمي الدراسات الاجتماعية حوله.

◄ **معلم الدراسات الاجتماعية**: المعلم الذي يدرس مواد التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث.

◄ **المرحلة الأساسية العليا**: المرحلة الدراسية التي تشمل الصفوف من السابع الأساسي ولغاية العاشر الأساسي.

الدراسات السابقة:

حظي التقويم البديل باهتمام عدد من الباحثين ممن حاولوا استقصاء أهدافه واستراتيجياته وأدواته، **وفيما يأتي وصفاً للدراسات التي أمكن التوصل إليها**:

في دراسة نوعية أجراها «**رايت**» **(Wright, 1993)** بهدف وصف أفكار معلمة واعتقاداتها في أثناء تطبيق التقويم الواقعي في تدريس العلوم الحياتية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في إحدى مدارس ولاية دنيسون، وطبق في هذه الدراسات أدوات عدة، مثل: الملاحظة، والمقابلة، والتسجيلات البصرية والسمعية، وتحليل الوثائق، وكانت أبرز نتائج هذه الدراسة ملاحظة ما يأتي: تزداد درجة القلق والتوتر لدى المعلم مع السير في تنفيذ المشاريع، وإدراك المعلم للوقت وتحري العدالة، وتصميم أدوات تقويمية ملائمة، يساعد في الوقاية من حدوث مشكلات داخل غرفة الصف، ويزيد إدراك المعلم لإنجازات طلبته ونجاحاتهم وشعوره بالمسؤولية تجاههم عند توظيفه لاستراتيجيات التقويم البديل.

في دراسة أجرتها «**كالبرتسون وونفان**» **(Culbertson & Wenfan, 2003)** بهدف استقصاء اتجاهات معلمي الصفوف الابتدائية نحو ممارسة التقويم البديل، تكونت عينة الدراسة من (١٥٩) معلماً ومعلمة، اختيروا من ٧٣ مدرسة ابتدائية في ولاية بنسلفانيا، وطبق عليهم استبانة مكونة من (٣٠) فقرة مرتبة في قائمة وفق تدريج ليكرت، وثلاث فقرات مفتوحة الإجابة يطلب فيها من المفحوص أن يعبر بلغته الخاصة عن اتجاهاته نحو التقويم البديل. وقد أظهرت النتائج أن هناك عدداً من العوامل المؤثرة في اتجاهات المعلمين نحو استراتيجيات التقويم البديل، ومنها: عدد طلبة الصف، ونوعية التدريب الذي تلقاه المعلم، وكفاية الوقت المخصص للتخطيط، والتنفيذ، والتقويم للموقف التعليمي– التعلمي، وكفاية المعرفة الخاصة بالتقويم البديل وممارسته، كما تأثرت اتجاهات المعلمين بالحرية المتاحة للمعلم في اختيار استراتيجيات التقويم وأدواته، كما وجد أن ممارسة المعلم للتقويم البديل تزداد نتيجة دعم الإدارة المدرسية، وكفاية المصادر والموارد.

وأجرى **الدوسري** (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية في البحرين، وتكونت عينة البحث من (٦٠٠) معلم ومعلمة اختيروا عشوائيًّا من المدارس الثانوية؛ وطبق عليهم استبانة مكونة من (٢٦) فقرة، موزعة على (٣) محاور، هي ممارسات المعلم في التقويم الصفي، والأدوات التي يستخدمها المعلم في التقويم الصفي، والمستويات المعرفية التي يقيسها التقويم الصفي للمعلم، إضافة إلى بعض المتغيرات الديموغرافية، واُستخدم التحليل العاملي لبيانات البحث، وأشارت النتائج إلى أن كثيراً من المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم طلبتهم، كالاختبارات بأنواعها، ويستخدمون العوامل غير المرتبطة بالتحصيل الدراسي بشكلٍ كبير في تقدير درجة طلبتهم كالمشاركة الصفية، ومجهود الطالب الشخصي، كما دلت نتائج البحث على وجود عوامل كثيرة تتحكم في المتغيرات المرتبطة بممارسات المعلم في التقويم الصفي. وأوصى البحث بمزيد من البحوث حول ممارسات المعلمين في التقويم الصفي، باستخدام أدوات أخرى غير الاستبانات، كالملاحظة المباشرة لتقويم المعلم، وإجراء مقابلات مع المعلمين.

وفي دراسة أجرتها **عز الدين وبوقس** (٢٠٠٦) هدفت إلى إعداد بطاقة تقويم معدلة لبطاقة التقويم الأساسية، وإعداد بطاقة تقويم تفصيلية للبطاقة الأساسية المعدلة، ومعرفة أثر استخدام المعلمات المتعاونات لبطاقة التقويم التفصيلية على درجات

الطالبات المعلمات تخصص الرياضيات، والعلوم: (علم الحيوان، والفيزياء، والكيمياء، والنبات) في مقرر التربية العملية بكلية التربية للبنات في جدة، ثم تحديد اتجاهات المعلمات المتعاونات نحو استخدام البطاقة التفصيلية، ولتحقيق ذلك أعدت الباحثتان الأدوات الآتية: بطاقة تقويم رئيسة معدلة، وبطاقة تقويم تفصيلية لبطاقة التقويم الرئيسة، واستبانة لقياس اتجاهات المعلمات نحو استخدام بطاقة التقويم التفصيلية. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطيْ درجات مجموعتي الطالبات المتدربات في مقرر التربية العملية باختلاف تخصصاتهن اللاتي قُوِّمن باستخدام البطاقة التفصيلية (المجموعة التجريبية)، واللاتي قُوِّمن باستخدام بطاقة التقويم الأساسية (المجموعة الضابطة) لصالح المجموعة (الضابطة)، وهذه الفروق ترجع إلى عشوائية درجات التقويم باستخدام بطاقة التقويم الأساسية، وكانت درجات تقويم المعلمات في المجموعة التجريبية أكثر دقة وموضوعية، ويرجع ذلك إلى أن المعلمة قد تفهمت بنود التقويم في البطاقة التفصيلية التي استعانت بها عند تحديد درجات كل أداء ومهارة لدى الطالبة المتدربة التي تتابعها بالإشراف والتوجيه والتقويم، كما توصلت الدراسة إلى وجود اتجاه إيجابي نحو استخدام بطاقة التقويم التفصيلية لدى المعلمات المتعاونات عند تقويم الطالبات المتدربات في مقرر التربية العملية.

أما الدراسة التي أجرتها «**وكستروم**» **(Wikström, 2007)** بهدف استقصاء أساليب التقويم البديل المستخدمة في المدارس العامة، واتجاهات المعلمين نحو استخدامها، تكونت عينة الدراسة من (١٦) معلماً من معلمي المدارس الأساسية، أما أداة الدراسة، فاشتملت على استبانة مكونة من قسمين، الأول يضم بيانات أولية عن المعلم، ودرجة ممارسته لاستراتيجيات التقويم البديل، وتكرار استخدامه لهذه الاستراتيجيات، أما القسم الثاني فتكون من عبارات متنوعة، تنتهي بأسئلة مفتوحة النهاية، ويطلب من المعلمين أن يعبروا عن اتجاهاتهم نحو هذه العبارات التي تتعلق باستراتيجيات التقويم البديل والتقليدية. بينت نتائج الدراسة أن ما نسبته (٧٦٪) من المعلمين يستخدمون الأشكال التقليدية من التقويم، مثل أسئلة الكتاب المدرسي، أو الاختبارات التحصيلية من إعداد المعلم، أو الاختبارات الوطنية المحلية، في حين أن ما نسبته (٨٩٪) منهم يستخدمون استراتيجيات التقويم البديل، مثل: سلم التقدير اللفظي rubric، والمشاريع الفردية، والمشاريع الجماعية، والمناقشات الصفية، والتقديم، والعرض التوضيحي.

وهدفت الدراسة التي أجراها كل من **المفرج والرومي والغانم والسيار** (٢٠٠٧) إلى التعرف إلى أهمية التقويم باستخدام الملف الإنجازي من وجهه نظر المعلمين والموجهين باعتباره أحد استراتيجيات التقويم البديل، وكذلك التعرف إلى الصعوبات التى يواجهها هذا

النمط من التقويم وتحديد الإيجابيات والسلبيات نحو استخدامة وتقديم المقترحات التى تساعد على تطويره، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٥) معلم ومعلمة من معلمي ومعلمات المواد الأساسية في المرحلة الابتدائية في مدينة الكويت، و (٤٦) موجهاً وموجهة، وطبق عليهم استبانة، وأسفرت نتائج الدراسة عن موافقة معظم المعلمين والموجهين على أهمية التقويم بواسطة الملف الإنجازي وذلك بدرجة متوسطة، وتبين من النتائج أن الملف الإنجازي مهم من وجهة نظر الموجهين والمعلمين في تحقيق ما يأتي: الإسهام في تحقيق الأهداف التربوية، والتعرف إلى القدرات المميزه للتلميذ، وزيادة مشاركة التلاميذ في الأنشطة الخاصة بالمادة، وتطوير مهارات المادة لدى التلميذ، وقياس مسار تطور تعلم التلاميذ مع مرور الوقت، والتقليل من الخوف والقلق الذي يصاحب التلاميذ أثناء التقوي التقليدي، وتطوير العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ، وينمي القدرة على التعلم الذاتي، ويساهم في تنمية أساليب التفكير العلمي لدى التلاميذ.

وهدفت الدراسة التي أجراها **الأحمدي** (٢٠٠٨) إلى التعرف إلى وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة ينبع عن مستوى اللائحة الجديدة لتقويم طلاب المرحلة الثانوية، وعن الصعوبات التي تعوق تطبيق اللائحة الجديدة لتقويم طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) معلمين بالمرحلة الثانوية بمحافظة ينبع اختيروا كعينة عشوائية طبقية، وطبق عليهم استبانة لجمع البيانات المعلومات، وكانت أهم النتائج التي خرجت بها الدراسة ما يأتي: كانت وجهات نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة ينبع عن مستوى اللائحة الجديدة لتقويم طلاب المرحلة الثانوية متوسطة من حيث درجة الموافقة، وكانت الصعوبات التي تعوق تطبيقهم للائحة مرتفعة، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى اللائحة تعزى لمتغيري التخصص، والخبرة، وحول الصعوبات التي تعوق تطبيقهم لها تعزى لمتغيرات التخصص والمؤهل والخبرة.

يلاحظ مما سبق قلة الدراسات التي تناولت التقويم البديل وآراء المعلمين فيه أو اتجاهاتهم نحوه، وبتحليل الدراسات السابقة، يلاحظ أن بعضها قد اتبع المنهج النوعي، كما في دراسة (Wright, 1993) ، واتبعت دراسات أخرى المنهج الوصفي المسحي، كما في دراسة (Culbertson & Wenfan, 2003) ، ودراسة (الدوسري، ٢٠٠٤) ، ودراسة (الأحمدي، ٢٠٠٨)، كما طبقت بعض هذه الدراسات على عينة من معلمي التخصص

الواحد، كما في دراسة (Wright, 1993) ، التي ركزت على مادة العلوم الحياتية، ودراسة (عز الدين وبوقس، ٢٠٠٦) التي تناولت معلمات الرياضيات والعلوم، في حين تناولت دراسات أخرى ممارسات المعلمين عامة. ومن جهة أخرى، فقد أجريت بعض هذه الدراسات على معلمي المرحلة الابتدائية، كما في دراسة (Wright, 1993) ، ودراسة (Culbertson & Wenfan, 2003) ، ودراسة (المفرج والرومي والغانم والسيار، ٢٠٠٧) ، وأجريت دراسات أخرى على معلمي المرحلة الثانوية، كما في دراسة (الدوسري، ٢٠٠٤) ، ودراسة (الأحمدي، ٢٠٠٨)، في حين أجريت دراسات أخرى على المعلمين في الكليات والجامعات، كما في دراسة (عز الدين وبوقس، ٢٠٠٦) ، كما لم يظهر– في حدود اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة– ما تناول معتقدات أو آراء معلمي الدراسات الاجتماعية بشكل خاص بهذا الاتجاه في التقويم التربوي. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتحقيق هذا الغرض في مدارس وكالة الغوث في الأردن.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية موزعين على المناطق التعليمية الأربع في الأردن: شمال عمان، وجنوب عمان، والزرقاء، وإربد، والذين بلغ عددهم حسب إحصاءات وكالة الغوث لعام ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩ (٢٤٠) معلماً ومعلمة، موزعين حسب متغير الجنس كما يأتي: (١٣٢) معلماً، و (١٠٨) معلمة، بنسبة (٥٥ إلى ٤٥) .

أما عينة الدراسة فتكونت من (٨٤) معلماً ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة من بين معلمي المدارس الأساسية العليا، ويشكلون ما نسبته (٣٥٪) من مجتمع الدراسة، وقد روعي في اختيارهم توزعهم حسب متغير المنطقة التعليمية، والجنس: (ذكور، وإناث) ، والتخصص: (تاريخ، وجغرافيا، وغير ذلك) ، والمؤهل العلمي: (دبلوم كلية مجتمع، وبكالوريوس، ودبلوم بعد البكالوريوس، وماجستير فما فوق) ، وروعي تمثيلها لمتغير عدد سنوات الخبرة: (أقل من ٥ سنوات، و٥– ١٠ سنوات، وأكبر من ١٠ سنوات) . ويبين الجدول (١) توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الآتية: الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص.

الجدول (١)

توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة

التخصص / المؤهل	ذكور			إناث			الكلي		
	تاريخ	جغرافيا	غير ذلك	تاريخ	جغرافيا	غير ذلك	تاريخ	جغرافيا	غير ذلك
دبلوم كلية مجتمع	–	–	٢	١	–	٢	١	٠	٤
بكالوريوس	٩	٧	١٨	٦	١١	٣	١٥	١٨	٢١
دبلوم بعد البكالوريوس	١	٣	٥	٤	–	١	٥	٣	٦
ماجستير فما فوق	٣	١	٣	٣	–	١	٦	١	٤
المجموع	١٣	١١	٢٨	١٤	١١	٧	٢٧	٢٢	٣٥

أداة الدراسة:

- **بناء أداة الدراسة:**

لأغراض الإجابة عن أسئلة الدراسة، طُورت استبانة لاستقصاء معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية بالتقويم البديل بالاعتماد على ما أوردته المراجع العلمية حول خصائص التقويم البديل ومزاياه (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤)، وتكونت هذه الاستبانة من (٤٤) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، هي: طبيعة التقويم البديل، ومزايا التقويم البديل، وممارسات المعلمين في التقويم البديل. فقد تم في هذه الخطوة الرجوع إلى الأدب التربوي لاستقصاء الخصائص المميزة للتقويم البديل، وصيغت على شكل فقرات، ونُظمت في سلم تقدير خماسي التدريج، وضمت الاستبانة في صورتها الأولية (٥٠) فقرة، روجعت ودُققت ونُقحت من حيث الصياغة واللغة، كما عُرضت هذه الاستبانة على ستة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية، للتأكد من دقة الصياغة ووضوح الفقرات ومقروئيتها وملاءمتها للغرض الذي أعدت له، وفي ضوء ملاحظاتهم أُجريت التعديلات اللازمة، وأصبحت الاستبانة مكونة في صورتها النهائية من (٤٤) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات: طبيعة التقويم البديل، ومزايا التقويم البديل، وممارسات المعلمين في التقويم البديل. ويبين الجدول (٢) مجالات الاستبانة وعدد الفقرات التي تمثلها، وأرقامها، كما وردت في أداة الدراسة بصورتها النهائية.

الجدول (٢)

مجالات التقويم البديل وعدد الفقرات التي تمثلها، وأرقامها

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
١	طبيعة التقويم البديل	١٥	٤، ٨، ٩، ١٠، ١٢، ١٧، ١٨، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٩، ٣٣، ٣٦، ٤٢
٢	مزايا التقويم البديل	٢٤	١، ٢، ٣، ٥، ٦، ٧، ١١، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢٦، ٣٢، ٣٤، ٣٥، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٣، ٤٤
٣	ممارسات المعلمين	٥	٢٥، ٢٧، ٢٨، ٣٠، ٣١

وبعد الانتهاء من بناء الاستبانة، جرى تطبيقها على عينة مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمة، اختيروا عشوائياً من بين معلمي مدارس وكالة الغوث، خارج عينة الدراسة، ومن المجتمع نفسه، وذلك في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨، **وقد كان الهدف من الدراسة الاستطلاعية يتلخص فيما يأتي**:

- التعرف إلى مدى وضوح تعليمات الاستبانة وفقراتها.
- التعرف إلى مدى إمكانية تطبيق الاستبانة في المدارس الأساسية في ضوء الإمكانات المتاحة.
- استخراج المؤشرات الأولية لصدق الاستبانة وثباتها، وفق الإجراءات الآتية:

- **صدق الأداة**:

تحقق الباحثان من صدق الأداة من خلال الإجراءات المتبعة عبر مراحل تطويرها، والمتمثلة في: إعداد الفقرات وتوزيعها على المجالات الثلاثة، وعرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس، وتجريبها على عينة من خارج عينة الدراسة، ومن المجتمع نفسه، مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمة، ورصد ملاحظات المعلمين على الفقرات، من حيث الأسئلة التي يطرحونها حولها، وإجراء التعديلات التي تجعل العبارات أكثر وضوحاً.

بعد ذلك، تم التحقق من صدق البناء للاستبانة، بإيجاد معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرات والدرجات على المجالات التي تنتمي إليها. ويبين الجدول (٣) هذه النتائج.

الجدول: (٣)

دلالات صدق بناء الاستبانة باستخدام معاملات الارتباط بين الدرجات
على الفقرات والدرجات على المجالات التي تنتمي إليها

المجال	رقم الفقرة في الاستبانة	طبيعة التقويم البديل	مزايا التقويم البديل	ممارسات المعلمين
طبيعة التقويم البديل	٤	**٠,٥٩		
	٨	**٠,٦٨		
	٩	**٠,٦٨		
	١٠	**٠,٥٨		
	١٢	**٠,٥٧		
	١٧	**٠,٥٧		
	١٨	**٠,٦٣		
	٢١	**٠,٥٢		
	٢٢	**٠,٦١		
	٢٣	**٠,٥٥		
	٢٤	**٠,٦١		
	٢٩	**٠,٥٩		
	٣٣	**٠,٧٧		
	٣٦	**٠,٥٣		
	٤٢	**٠,٤١		
مزايا التقويم البديل	١		**٠,٥٧	
	٢		**٠,٦٢	
	٣		**٠,٧٢	
	٥		**٠,٥٩	
	٦		**٠,٥٨	
	٧		**٠,٦٥	
	١١		**٠,٤٩	
	١٣		**٠,٥٨	
	١٤		**٠,٥٨	
	١٥		**٠,٥٦	
	١٦		**٠,٤٩	
	١٩		**٠,٧٢	
	٢٠		**٠,٦٢	
	٢٦		**٠,٦٤	
	٣٢		**٠,٢٨	

المجال	رقم الفقرة في الاستبانة	طبيعة التقويم البديل	مزايا التقويم البديل	ممارسات المعلمين
مزايا التقويم البديل	٣٤		**٠,٦٥	
	٣٥		**٠,٥١	
	٣٧		**٠,٦٣	
	٣٨		**٠,٦٣	
	٣٩		**٠,٦٥	
	٤٠		**٠,٥٨	
	٤١		**٠,٥٧	
	٤٣		**٠,٦٣	
	٤٤		**٠,٥٤	
ممارسات المعلمين حول التقويم البديل	٢٥			**٠,٤٧
	٢٧			**٠,٥٦
	٢٨			**٠,٦٤
	٣٠			**٠,٦١
	٣١			**٠,٥٤

** دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠١).

يتبين من الجدول (٣) أن معاملات ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ أو أقل، مما يعكس صدق بناء الاستبانة.

كما تحقق الباحثان من صدق البناء للاستبانة، بإيجاد معاملات ارتباط الدرجات على المجالات الفرعية للاستبانة، والدرجة الكلية. ويبين الجدول (٤) هذه النتائج.

الجدول (٤)

مصفوفة معاملات ارتباط الدرجات على المجالات المكونة للاستبانة، وارتباطها بالدرجة الكلية

المجال	طبيعة التقويم البديل	مزايا التقويم البديل	ممارسات المعلمين	الاستبانة كاملة
طبيعة التقويم البديل	–	**٠,٨٩	**٠,٧٦	**٠,٩٥
مزايا التقويم البديل	**٠,٥٠	–	**٠,٨٠	**٠,٩٨
ممارسات المعلمين	**٠,٤٧	**٠,٥٢	–	**٠,٨٥

** دال إحصائياً عند مستوى (α ≤ ٠,٠١).

يلاحظ من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية لمقياس التقويم البديل جميعها طردية، وذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ ٠,٠١) ، مما يعد مؤشراً على صدق بناء الأداة.

- **ثبات الأداة:**

تحقق الباحثان من ثبات استبانة معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي بدلالة إحصائيات الفقرة، وذلك على كل مجال من مجالات التقويم البديل التي تضمنتها الأداة، وعلى الاستبانة كاملة، وكذلك بطريقة التجزئة النصفية المصححة بمعادلة سبيرمان براون. ويبين الجدول (٥) هذه النتائج.

الجدول (٥)

معاملات ثبات المجالات الفرعية والأداة الكلية

المجالات	معامل ألفا	معامل التجزئة النصفية المصحح
طبيعة التقويم البديل	٠,٨٢	٠,٨١
مزايا التقويم البديل	٠,٩٣	٠,٩٠
ممارسات المعلمين	٠,٨٧	٠,٧١
الاستبانة الكلية	٠,٩١	٠,٩٠

يلاحظ من الجدول (٥) أن معامل الثبات للاستبانة كاملة قد بلغ ٠,٩١، بطريقة كرونباخ ألفا، و(٠,٩٠) بطريقة التجزئة النصفية المصحح بمعادلة سبيرمان– براون، كما تراوحت معاملات ألفا للمجالات الفرعية الثلاثة ما بين ٠,٨٢ و ٠,٩٣، بطريقة كرونباخ ألفا، وما بين ٠,٧١ و ٠,٩٠ بطريقة التجزئة النصفية، وهي جميعاً مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. بعد ذلك، صيغت الفقرات والتعليمات بصورة نهائية، وبالانتهاء من هذه الخطوة أصبحت الأداة جاهزة لعملية التطبيق النهائي.

- **التطبيق النهائي:**

طُبقت الأداة في هذه الخطوة على عينة الدراسة، واُستخرجت الدرجات، وفُرِّغت البيانات في ذاكرة الحاسوب، وأُجريت التحليلات الإحصائية الملائمة.

المعالجة الإحصائية:

بهدف الإجابة عن السؤال الأول المتعلق بمعتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية الأولى حول التقويم البديل، اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة للأفراد على الفقرات المرتبطة بكل مجال من مجالات الأداة. وقد وُضعت معايير للحكم على معتقدات المعلمين بالتقويم البديل، استناداً إلى آراء المحكمين، واعتماداً على عدد الفئات في التدريج. ويبين الجدول (٦) هذه المعايير.

الجدول (٦)

معايير الدرجات على الفقرة الواحدة من المقياس

القيمة	١- < ١,٨٠	١,٨١- < ٢,٦١	٢,٦٢- < ٣,٤٢	٣,٤٣- < ٤,٢٣	٤,٢٤- < ٥
الموافقة	بدرجة قليلة جدا	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا
الوزن النسبي	٢٠- < ٣٦	٣٦- < ٥٢	٥٢- < ٦٨	٦٨- < ٨٥	٨٥- < ١٠٠

وللإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بمعتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية الأولى حول التقويم البديل تبعاً لجنس المعلم اُستخرجت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة تبعاً للجنس. وللإجابة عن الأسئلة: الثالث والرابع والخامس، اُستخرجت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي متبوعاً باختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ **الإجابة عن سؤال الدراسة الأول:**

ما معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث حول التقويم البديل وحول كل مجال من مجالاته؟

للإجابة عن هذا السؤال اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من الفقرات التي تضمنتها أداة الدراسة، ولكل مجال من مجالاتها الثلاثة وعليها كاملة. ويبين الجدول (٧) هذه النتائج.

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمعتقدات المعلمين حول التقويم البديل وحول كل مجال من مجالاته مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي ضمن كل مجال

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
١	تدمج التقويم الكتابي والأدائي معاً	٣,٨٥	٠,٧٧	٧٧
٢	تركز على العمل التعاوني	٣,٨٠	٠,٩٧	٧٦
٣	تشتمل على مهمات تغطي المجالات المختلفة للأهداف	٣,٨٠	٠,٩٧	٧٦
٤	تتطلب جهداً معقولاً يمكن للطلبة القيام به	٣,٧٥	٠,٩٧	٧٥
٥	تتصل بمضمون الوحدة أو الموضوع الذي تدور حوله	٣,٧٤	٠,٩٢	٧٥

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
٦	تركز على العمليات والنواتج في عملية التعلم	٣,٧١	٠,٨٣	٧٤
٧	تتضمن تعليمات ملائمة للاسترشاد بها	٣,٦٤	٠,٨٥	٧٣
٨	لا تحتاج إلى وقت طويل	٣,٦٣	٠,٨٢	٧٣
٩	تتطلب مواد وأدوات يسهل توفيرها	٣,٦٢	٠,٨٩	٧٢
١٠	تشتمل على مهمات تنمي مهارات محددة لدى الطلبة	٣,٦١	٠,٩٩	٧٢
١١	تتضمن استراتيجيات وأدوات متعددة لقياس الجوانب المتنوعة في شخصية المتعلم	٣,٥٨	٠,٨٨	٧٢
١٢	تركز على المهارات التحليلية الحقيقية في الحياة	٣,٥٥	٠,٩١	٧١
١٣	تشتمل على مهمات تغطي المجالات المختلفة للأهداف	٣,٤٠	١,٠٢	٦٨
١٤	تتجاوز أنشطة الكتاب المدرسي	٣,٣٨	١,٠٣	٦٨
١٥	تتضمن أفكاراً جديدة	٣,٠١	١,٠٢	٦٠
المجال كاملاً (طبيعة التقويم البديل)		٥٤,٠٧	٨,٧٤	٧٢
١٦	تتيح الفرصة للطلبة للتعلم الذاتي	٣,٩٤	٠,٨٨	٧٩
١٧	تنمي مهارات الاتصال الكتابية والشفوية	٣,٩٠	٠,٩٠	٧٨
١٨	تنمي المهارات العقلية العليا لدى الطلبة	٣,٨٠	٠,٧٧	٧٦
١٩	تسهم في الربط بين المدرسة والبيت	٣,٧٧	٠,٨٧	٧٥
٢٠	تعود الطلبة الاعتماد على النفس	٣,٧٣	١,٠٢	٧٥
٢١	تساعد على تشخيص الحاجات المتصلة ببناء البرامج الصفية	٣,٧٠	٠,٨٢	٧٤
٢٢	تطور المهارات الحياتية الحقيقية	٣,٦٩	٠,٧٩	٧٤
٢٣	تطور المهارات ذات المعنى بالنسبة للطالب	٣,٦٩	٠,٨٢	٧٤
٢٤	تساعد الطلبة على الاستعداد للامتحانات التحصيلية الختامية	٣,٦٩	١,٠١	٧٤
٢٥	تسهم في تهيئة الطلبة لتعلم الموضوع الجديد	٣,٦٥	٠,٩٥	٧٣
٢٦	تكسب الطلبة عادات دراسية جيدة	٣,٦٥	٠,٩	٧٣
٢٧	توفر الأولوية لتسلسل التعلم (عمليات التعلم)	٣,٦٤	٠,٧٩	٧٣
٢٨	تعزز قدرة الطالب على التقويم الذاتي	٣,٦٣	٠,٨٨	٧٣
٢٩	تشجع التشعب في التفكير لتعميم الإجابات الممكنة	٣,٦١	٠,٩٩	٧٢
٣٠	تنمي مهارات متعددة ضمن مشروع متكامل	٣,٦٠	٠,٨٤	٧٢
٣١	تمكن أولياء أمورهم من مراقبة مدى تقدم أبنائهم	٣,٦٠	١,٠٣	٧٢
٣٢	تنمي الأفكار والاستجابات الخلاقة والجديدة	٣,٥٨	٠,٧٨	٧٢
٣٣	توفر البيانات التي تبيّن درجة تحقيق المتعلمين لنتاجات التعلم	٣,٥٦	٠,٨٧	٧١
٣٤	توفر رصيداً لتعلم الطلبة على مدار الزمن	٣,٥٦	٠,٨٧	٧١
٣٥	تساعد على اختيار استراتيجيات التدريس الملائمة	٣,٥٦	١	٧١
٣٦	توفر تغذية راجعة عما حققه الطلبة من أهداف	٣,٥٦	١	٧١

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
٣٧	تسهم في تنمية الاتجاهات العلمية لدى الطلبة	٣,٥٥	٠,٩	٧١
٣٨	تساعد الطلبة على تثبيت ما تعلموه في الحصة	٣,٢٦	١,٠٧	٦٥
٣٩	تشجع الطلبة على البحث والاطلاع خارج الكتاب المدرسي	٣,٢٤	١,٠٩	٦٥
المجال كاملاً (مزايا التقويم البديل)		٨٧,١٧	١٣,٧٠	٧٣
٤٠	يتم التنسيق لها بين المعلمين	٣,٩٤	٠,٩٧	٧٩
٤١	تصمم بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلبة	٣,٨٠	٠,٩٢	٧٦
٤٢	يتم توظيفها لكافة فئات الطلبة	٣,٧٣	٠,٨١	٧٥
٤٣	يتم التخطيط لها مسبقاً	٣,٦١	٠,٩٩	٧٢
٤٤	تصمم بشكل يراعي عدم تكرارها أو تداخلها	٣,٤٣	١,٠٣	٦٩
المجال كاملاً (ممارسات المعلمين في التقويم البديل)		١٨,٥٠	٣,٢٧	٧٤

يلاحظ من الجدول (٧) أن متوسط الدرجات المتحققة للمعلمين على المجال الأول كاملاً (طبيعة التقويم البديل) قد بلغ (٣,٦٠) من (٥) أي بوزن نسبي مقداره (٧٢٪). وكانت درجة موافقتهم كبيرة على معظم الفقرات، ومنها الفقرة (١): تدمج التقويم الكتابي والأدائي معاً، والفقرة (٢): تركز على العمل التعاوني، والفقرة (٣): تشتمل على مهمات تغطي المجالات المختلفة للأهداف، والفقرة (٤): تتطلب جهداً معقولاً يمكن للطلبة القيام به، والفقرة (٥): تتصل بمضمون الوحدة أو الموضوع الذي تدور حوله، والفقرة (٦): تركز على العمليات والنواتج في عملية التعلم.

كما يلاحظ من الجدول (٧) أن متوسط الدرجات المتحققة للمعلمين على المجال الثاني كاملاً (مزايا التقويم البديل) قد بلغ (٣,٦٣) من (٥) أي بوزن نسبي مقداره (٧٣٪) . وكانت درجة موافقتهم كبيرة على معظم الفقرات، ومنها الفقرة (١٦) : تتيح الفرصة للطلبة للتعلم الذاتي، والفقرة (١٧): تنمي مهارات الاتصال الكتابية والشفوية، والفقرة (١٨): تنمي المهارات العقلية العليا لدى الطلبة، والفقرة (١٩): تسهم في الربط بين المدرسة والبيت، والفقرة (٢٠): تعود الطلبة الاعتماد على النفس، والفقرة (٢١): تساعد على تشخيص الحاجات المتصلة ببناء البرامج الصفية.

وفيما يتعلق بالمجال الثالث (ممارسات المعلمين المتصلة بالتقويم البديل) ، يلاحظ من الجدول (٧) أن متوسط الدرجات المتحققة للمعلمين بلغ (٣,٧٠) من (٥) بوزن نسبي مقداره (٧٤٪) ، وكانت درجة موافقتهم كبيرة على جميع الفقرات، ومنها الفقرة (٤٠): يتم التنسيق لها بين المعلمين، والفقرة (٤١): تصمم بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلبة،

والفقرة (٤٢): توظف لفئات الطلبة كافة. ولعل معتقدات المعلمين الإيجابية بخصوص التقويم البديل تعزى إلى توجهات وزارة التربية والتعليم نحو تفعيل التقويم البديل في المدارس والاعتماد على الاختبارات الأدائية في تقرير التحصيل الدراسي للطلبة.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة عز الدين وبوقس (٢٠٠٦) و (Wikström, 2007) ، ودراسة كالبرتسون وونفان (Culbertson & Wenfan, 2003) من حيث اتجاهات المعلمين والمعلمات الإيجابية نحو التقويم البديل باستراتيجياته وأدواته.

◄ **الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ ≥ α) في معتقدات المعلمين حول التقويم البديل وحول كل مجال من مجالاته، تعزى لجنس المعلم (ذكور، وإناث) ؟

للإجابة عن هذا السؤال اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة تبعاً لجنس المعلم، ثم استخرجت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات. ويبين الجدول (٨) هذه النتائج.

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء المعلمين بالتقويم البديل تبعاً لجنس المعلم ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات

المجال	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
طبيعة التقويم البديل	ذكر	٥٢	٥٣,٧٩	٩,٥٣	– ٠,٣٨	٠,٧٠٨
	أنثى	٣٢	٥٤,٥٣	٧,٤٢		
مزايا التقويم البديل	ذكر	٥٢	٨٦,٧٣	١٤,٧٤	– ٠,٣٧	٠,٧١٣
	أنثى	٣٢	٨٧,٨٨	١٢,٠١		
ممارسات المعلمين	ذكر	٥٢	١٨,٢٥	٣,٤٠	– ٠,٨٩	٠,٣٧٥
	أنثى	٣٢	١٨,٩١	٣,٠٦		
الأداة كاملة	ذكر	٥٢	١٥٨,٧٧	٢٦,٥٩	– ٠,٤٦	٠,٦٤٨
	أنثى	٣٢	١٦١,٣١	٢١,١٦		

يلاحظ من الجدول (٨) وجود فروق ظاهرية بين معتقدات المعلمين والمعلمات حول التقويم البديل بمجالاته الثلاثة التي تضمنتها الاستبانة، وعلى المجالات مجتمعة؛ إلا أن هذه الفروق كانت غير ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ ≥ α) ، إذ كانت قيمة

(ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات غير دالة إحصائياً، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن كلاً من المعلمين والمعلمات يتلقون تدريباً متشابهاً في أثناء الخدمة بخصوص التقويم البديل، لذا فالمعرفة التي يكتسبونها بخصوص طبيعة التقويم البديل ومزاياه وممارستهم بخصوصه، تبدو متشابهة، ولا تختلف باختلاف جنس المعلم.

◄ **الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في معتقدات المعلمين حول التقويم البديل وحول كل مجال من مجالاته، تعزى للمؤهل العلمي للمعلم (دبلوم كلية مجتمع، وبكالوريوس، ودبلوم بعد البكالوريوس، وماجستير فما فوق) ؟

للإجابة عن هذا السؤال اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة، تبعاً للمؤهل العلمي للمعلم. ويبين الجدول (٩) هذه النتائج.

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة تبعاً للمؤهل العلمي للمعلم

المجال	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
طبيعة التقويم البديل	دبلوم كلية مجتمع	٥,٠٠	٥٣,٢٠	٦,٢٦
	بكالوريوس	٥٤,٠٠	٥١,٨٩	٨,٤٨
	دبلوم بعد البكالوريوس	١٤,٠٠	٥٧,٥٧	٧,٦٠
	ماجستير فما فوق	١١,٠٠	٦٠,٧٣	٨,٤٣
	المجال كاملاً	٨٤,٠٠	٥٤,٠٧	٨,٧٤
مزايا التقويم البديل	دبلوم كلية مجتمع	٥,٠٠	٨٧,٦٠	٩,٦١
	بكالوريوس	٥٤,٠٠	٨٣,٧٤	١٣,٦٥
	دبلوم بعد البكالوريوس	١٤,٠٠	٩٢,٩٣	١١,٢٩
	ماجستير فما فوق	١١,٠٠	٩٦,٤٥	١٢,٨١
	المجال كاملاً	٨٤,٠٠	٨٧,١٧	١٣,٧٠
ممارسات المعلمين	دبلوم كلية مجتمع	٥,٠٠	١٧,٨٠	٣,٥٦
	بكالوريوس	٥٤,٠٠	١٧,٨٥	٣,٣٧

المجال	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ممارسات المعلمين	دبلوم بعد البكالوريوس	١٤,٠٠	٢٠,٢١	٢,١٢
	ماجستير فما فوق	١١,٠٠	١٩,٨٢	٣,٠٣
	المجال كاملاً	٨٤,٠٠	١٨,٥٠	٣,٢٧
الأداة كاملة	دبلوم كلية مجتمع	٥,٠٠	١٥٨,٦٠	١٨,٣٧
	بكالوريوس	٥٤,٠٠	١٥٣,٤٨	٢٤,٢٣
	دبلوم بعد البكالوريوس	١٤,٠٠	١٧٠,٧١	١٩,٦٦
	ماجستير فما فوق	١١,٠٠	١٧٧,٠٠	٢٣,٤٢
	المجالات مجتمعة	٨٤,٠٠	١٥٩,٧٤	٢٤,٥٦

يلاحظ من الجدول (٩) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية وفقاً لمتغير المؤهل الأكاديمي، وللكشف عن دلالة هذه الفروق بين المتوسطات اُستخرجت نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA. ويبين الجدول (١٠) هذه النتائج.

الجدول (١٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة تأثير المؤهل العلمي في آراء المعلمين بالتقويم البديل

المجال	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
طبيعة التقويم البديل	بين المجموعات	٩١٩,٨٣	٣,٠٠	٣٠٦,٦١	٤,٥٢*	٠,٠٠٦
	داخل المجموعات	٥٤٢٥,٧٤	٨٠,٠٠	٦٧,٨٢		
مزايا التقويم البديل	بين المجموعات	٢٠٤٨,٤٤	٣,٠٠	٦٨٢,٨١	٤,٠٤*	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٣٥٣٧,٢٣	٨٠,٠٠	١٦٩,٢٢		
ممارسات المعلمين	بين المجموعات	٨٥,٣٩	٣,٠٠	٢٨,٤٦	٢,٨٣*	٠,٠٤٣
	داخل المجموعات	٨٠٣,٦١	٨٠,٠٠	١٠,٠٥		
الأداة كاملة	بين المجموعات	٧٠٨٤,٧٠	٣,٠٠	٢٣٦١,٥٧	٤,٤٠*	٠,٠٠٦
	داخل المجموعات	٤٢٩٧٧,٥٤	٨٠,٠٠	٥٣٧,٢٢		

يلاحظ من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها مجتمعة تعزى للمؤهل العلمي، إذ كانت قيمة (ف) دالة إحصائياً في كل حالة. وللكشف عن مصدر هذه الفروق اُستخرجت نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية. ويبين الجدول (١١) هذه النتائج.

الجدول (١١)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية على كل مجال من مجالات الأداة وعليها كاملة

المجال	مستويات المتغير	بكالوريوس	دبلوم بعد البكالوريوس	ماجستير فما فوق
طبيعة التقويم البديل	دبلوم كلية مجتمع	١,٣١	– ٤,٣٧	– ٧,٥٣
	بكالوريوس		– ٥,٦٨	– ٨,٨٤*
	دبلوم بعد البكالوريوس			– ٣,١٦
مزايا التقويم البديل	دبلوم كلية مجتمع	٣,٨٦	– ٥,٣٣	– ٨,٨٥
	بكالوريوس		– ٩,١٩	– ١٢,٧١*
	دبلوم بعد البكالوريوس			– ٣,٥٣
ممارسات المعلمين	دبلوم كلية مجتمع	– ٠,٠٥	– ٢,٤١	– ٢,٠٢
	بكالوريوس		– ٢,٣٦	– ١,٩٧
	دبلوم بعد البكالوريوس			– ٠,٤٠
الأداة كاملة	دبلوم كلية مجتمع	٥,١٢	– ١٢,١١	– ١٨,٤٠
	بكالوريوس		– ١٧,٢٣	– ٢٣,٥٢*
	دبلوم بعد البكالوريوس			– ٦,٢٩

يتبين من الجدول (١١) أنه فيما يتعلق بالمجال الأول كانت الفروق دالة إحصائياُ بين آراء المعلمين من حملة شهادة البكالوريوس، وحملة شهادة الماجستير فما فوق، لصالح المعلمين الذين يحملون شهادة الماجستير فما فوق. وكذلك الحال بالنسبة للمجال الثاني والأداة كاملة، فقد كانت الفروق دالة إحصائياً بين آراء المعلمين من حملة شهادة البكالوريوس، وحملة شهادة الماجستير فما فوق، لصالح المعلمين الذين يحملون شهادة الماجستير فما فوق، أما فيما يتعلق بالمجال الثالث فلم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسطات آراء المعلمين من المستويات المختلفة للمؤهل العلمي. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين من حملة شهادة الماجستير فما فوق يكونون أكثر اطلاعاً ومعرفة للتجديدات التربوية، ومن ضمنها التقويم البديل باستراتيجياته وأدواته، وذلك من خلال ما تلقوه من دراسة أو مؤهل علمي، فهم يمتلكون معرفة كافية عن طبيعة التقويم البديل وأغراضه ومزاياه، إلا أن الأمر مختلف بخصوص ممارسات المعلمين في التقويم البديل، فالمعلمون من المستويات المختلفة للمؤهل العلمي يمتلكون آراء متشابهة بخصوص ذلك، من خلال معايشتهم وممارستهم الفعلية لهذا الشكل من التقويم في المواقف التعليمية- التعلمية. ولم يقع بين يدي الباحثيْن دراسات تناولت هذا المتغير، لتُقارن هذه النتيجة بها.

◄ الإجابة عن سؤال الدراسة الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في معتقدات المعلمين حول التقويم البديل وحول كل مجال من مجالاته تعزى للتخصص الدراسي للمعلم (تاريخ، وجغرافيا، وغير ذلك) ؟

للإجابة عن هذا السؤال اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة تبعاً لتخصص المعلم. ويبين الجدول (١٢) هذه النتائج.

الجدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة تبعاً لتخصص المعلم

المجال	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
طبيعة التقويم البديل	تاريخ	٢٧,٠٠	٥٥,٤١	٩,١٧
	جغرافيا	٢٢,٠٠	٥٦,٦٤	٧,٤٣
	غير ذلك	٣٥,٠٠	٥١,٤٣	٨,٦٨
	المجال كاملاً	٨٤,٠٠	٥٤,٠٧	٨,٧٤
مزايا التقويم البديل	تاريخ	٢٧,٠٠	٨٩,٣٧	١٥,٠٣
	جغرافيا	٢٢,٠٠	٩١,٨٢	١٠,٦٧
	غير ذلك	٣٥,٠٠	٨٢,٥٤	١٣,٢٥
	المجال كاملاً	٨٤,٠٠	٨٧,١٧	١٣,٧٠
ممارسات المعلمين	تاريخ	٢٧,٠٠	١٨,٩٣	٣,٨٠
	جغرافيا	٢٢,٠٠	١٩,٨٦	٢,٤٠
	غير ذلك	٣٥,٠٠	١٧,٣١	٢,٩٦
	المجال كاملاً	٨٤,٠٠	١٨,٥٠	٣,٢٧
الأداة كاملة	تاريخ	٢٧,٠٠	١٦٣,٧٠	٢٧,٠٢
	جغرافيا	٢٢,٠٠	١٦٨,٣٢	١٨,٨٠
	غير ذلك	٣٥,٠٠	١٥١,٢٩	٢٣,٧١
	المجالات مجتمعة	٨٤,٠٠	١٥٩,٧٤	٢٤,٥٦

يلاحظ من الجدول (١٢) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية وفقاً لمتغير التخصص، وللكشف عن دلالة هذه الفروق بين المتوسطات اُستخرجت نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA. ويبين الجدول (١٣) هذه النتائج.

الجدول (١٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة تأثير التخصص في آراء المعلمين حول التقويم البديل

المجال	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
طبيعة التقويم البديل	بين المجموعات	٤٣٧,٣٩	٢,٠٠	٢١٨,٧٠	٣,٠٠	٠,٠٥٥
	داخل المجموعات	٥٩٠٨,١٨	٨١,٠٠	٧٢,٩٤		
مزايا التقويم البديل	بين المجموعات	١٣٥٥,٤١	٢,٠٠	٦٧٧,٧١	٣,٨٦*	٠,٠٢٥
	داخل المجموعات	١٤٢٣٠,٢٥	٨١,٠٠	١٧٥,٦٨		
ممارسات المعلمين	بين المجموعات	٩٥,٠١	٢,٠٠	٤٧,٥١	٤,٨٥*	٠,٠١٠
	داخل المجموعات	٧٩٣,٩٩	٨١,٠٠	٩,٨٠		
الأداة كاملة	بين المجموعات	٤٥٤٤,٦٩	٢,٠٠	٢٢٧٢,٣٥	٤,٠٤*	٠,٠٢١
	داخل المجموعات	٤٥٥١٧,٥٥	٨١,٠٠	٥٦١,٩٥		

يلاحظ من الجدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) على كل من المجال الثاني (مزايا التقويم البديل) ، والمجال الثالث (ممارسات المعلمين) ، وعلى أداة الدراسة كاملة تعزى للتخصص، إذ كانت قيمة (ف) دالة إحصائياً في كل حالة. في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الأول (طبيعة التقويم البديل) تعزى للتخصص. وللكشف عن مصدر هذه الفروق استخرجت نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية. ويبين الجدول (١٤) هذه النتائج.

الجدول (١٤)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية على كل مجال من مجالات الأداة وعليها كاملة

المجال	مستويات المتغير	جغرافيا	غير ذلك
مزايا التقويم البديل	تاريخ	٢,٤٥ –	٦,٨٣
	جغرافيا		٩,٢٨*
ممارسات المعلمين	تاريخ	٠,٩٤ –	١,٦١
	جغرافيا		٢,٥٥*
الأداة كاملة	تاريخ	٤,٦١ –	١٢,٤٢
	جغرافيا		١٧,٠٣*

يتبين من الجدول (١٤) أنه فيما يتعلق بالمجال الثاني كانت الفروق دالة إحصائياً بين آراء المعلمين من تخصص الجغرافيا، ومن تخصص غير ذلك، لصالح المعلمين من تخصصات أخرى. وكذلك الحال بالنسبة للمجال الثالث والأداة كاملة، فقد كانت الفروق دالة إحصائياً بين آراء المعلمين من تخصص الجغرافيا، ومن تخصص غير ذلك ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين من التخصصات الأخرى غالباً ما يكونون على ألفة بالتقويم البديل، ويستخدمونه في تقويم المواد الأخرى بسبب طبيعة كثير من المواد

الدراسية الأخرى، التي تشتمل عادة على مهمات أدائية وجوانب مهارية لا تقاس إلا بأدوات التقويم البديل، في حين أن مواد الجغرافيا والتاريخ تعتمد غالباً على الاختبارات التحصيلية التقليدية. ولم يقع بين يدي الباحثيْن دراسات سابقة حول هذا المتغير، لتُقارن النتائج بها.

◄ **الإجابة عن سؤال الدراسة الخامس:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في معتقدات المعلمين حول التقويم البديل وحول كل مجال من مجالاته تعزى لعدد سنوات خبرة المعلم (أقل من (٥) سنوات، ومن (٥– ١٠) سنوات، وأكثر من (١٠) سنوات) ؟

للإجابة عن هذا السؤال اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة تبعاً لعدد سنوات الخبرة للمعلم. ويبين الجدول (١٥) هذه النتائج.

الجدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة تبعاً لعدد سنوات الخبرة للمعلم

المجال	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
طبيعة التقويم البديل	أقل من ٥ سنوات	٢٤,٠٠	٥١,٦٧	٧,٠٨
	٥– ١٠ سنوات	٢٠,٠٠	٥٢,٠٥	٩,٣٩
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٠,٠٠	٥٦,٥٣	٨,٨٥
	المجال كاملاً	٨٤,٠٠	٥٤,٠٧	٨,٧٤
مزايا التقويم البديل	أقل من ٥ سنوات	٢٤,٠٠	٨٥,١٣	١٣,٠٣
	٥– ١٠ سنوات	٢٠,٠٠	٨٣,٦٥	١٣,٧٧
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٠,٠٠	٩٠,١٥	١٣,٧٥
	المجال كاملاً	٨٤,٠٠	٨٧,١٧	١٣,٧٠
ممارسات المعلمين	أقل من ٥ سنوات	٢٤,٠٠	١٨,٢١	٣,٢٧
	٥– ١٠ سنوات	٢٠,٠٠	١٨,٤٠	٣,٠٨
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٠,٠٠	١٨,٧٣	٣,٤٣
	المجال كاملاً	٨٤,٠٠	١٨,٥٠	٣,٢٧
الأداة كاملة	أقل من ٥ سنوات	٢٤,٠٠	١٥٥,٠٠	٢٢,١١
	٥– ١٠ سنوات	٢٠,٠٠	١٥٤,١٠	٢٥,١٥
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٠,٠٠	١٦٥,٤٠	٢٤,٩٨
	المجالات مجتمعة	٨٤,٠٠	١٥٩,٧٤	٢٤,٥٦

يلاحظ من الجدول (١٥) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، وللكشف عن دلالة هذه الفروق بين المتوسطات اُستخرجت نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA. ويبين الجدول (١٦) هذه النتائج.

الجدول (١٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة تأثير عدد سنوات الخبرة في آراء المعلمين حول التقويم البديل

المجال	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
طبيعة التقويم البديل	بين المجموعات	٤٦١,٣١	٢,٠٠	٢٣٠,٦٦	٣,١٨*	٠,٠٤٧
	داخل المجموعات	٥٨٨٤,٢٦	٨١,٠٠	٧٢,٦٥		
مزايا التقويم البديل	بين المجموعات	٧٠٣,٣٩	٢,٠٠	٣٥١,٧٠	١,٩١	٠,١٥٤
	داخل المجموعات	١٤٨٨٢,٢٨	٨١,٠٠	١٨٣,٧٣		
ممارسات المعلمين	بين المجموعات	٤,٢٧	٢,٠٠	٢,١٣	٠,٢٠	٠,٨٢٣
	داخل المجموعات	٨٨٤,٧٣	٨١,٠٠	١٠,٩٢		
الأداة كاملة	بين المجموعات	٢٤٥٦,٨٤	٢,٠٠	١٢٢٨,٤٢	٢,٠٩	٠,١٣٠
	داخل المجموعات	٤٧٦٠٥,٤٠	٨١,٠٠	٥٨٧,٧٢		

يلاحظ من الجدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) على المجال الأول (طبيعة التقويم البديل) تعزى لعدد سنوات الخبرة، إذ كانت قيمة (ف) دالة إحصائياً في هذه الحالة. في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على المجال الثاني (مزايا التقويم البديل)، والمجال الثالث (ممارسات المعلمين)، وعلى أداة الدراسة كاملة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة. وللكشف عن مصدر هذه الفروق اُستخرجت نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية. ويبين الجدول (١٧) هذه النتائج.

الجدول (١٧)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية على مجال طبيعة التقويم البديل

المجال	مستويات المتغير	٥- ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
طبيعة التقويم البديل	أقل من ٥ سنوات	– ٠,٣٨	– ٤,٨٦*
	٥- ١٠ سنوات		– ٤,٤٨

يلاحظ من الجدول (١٧) أن الفروق في آراء المعلمين بطبيعة التقويم البديل كانت ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الخبرة، بين مستويات الخبرة التالية (أقل من ٥ سنوات، وأكثر

من ١٠ سنوات)، لصالح المعلمين من فئة الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات). ولعل ذلك يعود إلى أن المعلمين من فئة الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) يكونون أكثر مهارة وخبرة ووعياً بطبيعة التقويم البديل وفلسفته، لا سيما أنهم قد مارسوا التقويم التقليدي لفترة طويلة، مما يساعدهم على تبني قناعة داخلية تساعدهم على تعرف طبيعة التقويم البديل وأغراضه وفلسفته.

ومن حيث الدراسات السابقة التي تتفق أو تختلف مع نتائج الدراسة الحالية، فلم تقع بين أيدي الباحثيْن دراسات تناولت المتغيرات الواردة في هذه الدراسة من أجل مقارنة النتائج بها.

التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

١. عقد ورشات تدريبية للمعلمين من تخصص التاريخ والجغرافيا لإكسابهم المهارات المختلفة المتعلقة بالتقويم البديل.

٢. عقد دورات تدريبية في جميع مجالات أداة الدراسة للمعلمين من حملة المؤهلات العلمية التي تقل عن الماجستير.

٣. عقد دورات تدريبية في جميع مجالات أداة الدراسة للمعلمين من ذوي فئة الخبرة (أقل من عشر سنوات) .

٤. إدراج التقويم البديل ضمن التدريب ما قبل الخدمة للمعلمين في الكليات الجامعية.

٥. إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتناول التقويم البديل باستراتيجياته وأدواته، ودرجة فاعليته في العملية التعليمية– التعلمية.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. أبو علام، رجاء (٢٠٠٥) . تقويم التعلم. (ط١) ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٢. الأحمدي، حاتم (٢٠٠٨) . اللائحة الجديدة لتقويم طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

٣. أسس النجاح والإكمال والرسوب في مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة التعليم الثانوي الشامل والتطبيقي للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦. عمان: وزارة التربية والتعليم.

٤. الدوسري، راشد (٢٠٠٤) . الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية. مجلة رسالة الخليج العربية، العدد (٩٠)، الرياض، استخلص بتاريخ ١/١١/٢٠٠٩ من:

www. abegs. org/sites/Research/DocLib2/3- 90. doc.

٥. سالم، أحمد ومصطفى، أحمد (٢٠٠٦) . فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) بعنوان «تكوين المعلم» ٢١- ٢٢ شباط، ٢٠٠٦، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

٦. الصالح، بدر (٢٠٠٧). المنظور الشامل للإصلاح المدرسي: إطار مقترح للإصلاح المدرسي في القرن الحادي والعشرين. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر: الإصلاح المدرسي: تحديات وطموحات، ١٧- ١٩/٢٠٠٧م/ الإمارات العربية المتحدة.

٧. الفريق الوطني للتقويم (٢٠٠٤). استراتيجيات التقويم وأدواته (الإطار النظري) . عمان: وزارة التربية والتعليم.

٨. قطاوي، محمد (٢٠٠٧) . طرق تدريس الدراسات الاجتماعية. (ط١) ، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

٩. اللقاني، أحمد، ومحمد، فارعة، ورضوان، برنس (١٩٩٠) . تدريس المواد الاجتماعية. (ط١) ، القاهرة: عالم الكتب.

١٠. المفرج، بدرية والرومي، مشاعل والغانم، هدى والسيار، جميلة (٢٠٠٧) . واقع تطبيق التقويم باستخدام الملف الانجازي لتلميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. وزارة التربية الكويتية: وحدة بحوث التجديد التربوي.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. Chou. C. & Bagley, C. (2006). *Efolio: Rich Internet Application K- 12 in- service teachers' attitudes toward electronic portfolios. International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning, Volume 16, Number 3- 4,*
2. *Culbertson, L. & Wenfan, Y. (2003). Alternative Assessment Primary grade literacy teachers, attitudes and practices. A Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, Chicago.*
3. *Henson, K. & Eller, B. (1999). Educational Psychology for Effective Teaching, London, USA: Wodsworth Publishing Company.*
4. *Kerka, S. (1995). Practice Application Brief Techniques for Authentic Assessment. Retreated by*
   www. ericacve. org/docs/auth- pab. htm accessed on 18/09/01
5. *Wikström, N. (2007). Alternative Assessment in Primary Years of International Baccalaureate Education. The Stockholm Institute of Education, Thesis 15 ECTS.*
6. *Wright, W. (1993) . Implications of Perceptions of a teacher implementing authentic assessment. Un published doctorate thesis, Drake University,*

بسم الله الرحمن الرحيم

كلية العلوم التربوية- وكالة الغوث

عزيزي المعلم/ المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحثان بدراسة مسحية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن بعنوان:

(تقييم واقع التقويم البديل من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث).

ويأمل منك الباحثان بما يعهدان فيك من خبرة ودراية وأمانة علمية، ورغبة صادقة في تطوير البحث، وبما اكتسبته من خبرات أن تزودهما برأيك بوضع إشارة (✖) أمام كل فقرة من فقرات الاستبانة التي تمثل إجراءً أو مجموعة من إجراءات الاستراتيجية، ووضعها في الخانة المناسبة؛ تبعاً لدرجة توافرها لديك.

❖ **معلومات أساسية:**

يرجى وضع إشارة (✖) في المربع المناسب فيما يلي:

١. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

٢. المؤهل العلمي:

☐ دبلوم كلية مجتمع ☐ بكالوريوس☐ دبلوم بعد البكالوريوس☐ ماجستير فما فوق.

٣. سنوات الخبرة:

☐ أقل من (٥) سنوات. ☐ من (٥ – ١٠) سنوات. ☐ أكثر من (١٠) سنوات.

٤. التخصص: ☐ تاريخ ☐ جغرافية ☐ غير ذلك

الباحثان

د. فريال أبو عواد

د. عودة أبو سنينة

أرى أن استراتيجيات التقويم البديل وأدواته:

الرقم	الفقرة	بدرجة قليلة جدا	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا
١	تطور المهارات الحياتية الحقيقية					
٢	تنمي المهارات العقلية العليا لدى الطلبة					
٣	تنمي الأفكار والاستجابات الخلاقة والجديدة					
٤	تركز على العمليات والنواتج في عملية التعلم					
٥	تنمي مهارات متعددة ضمن مشروع متكامل					
٦	تعزز قدرة الطالب على التقويم الذاتي					
٧	توفر البيانات التي تبيّن درجة تحقيق المتعلمين لنتاجات التعلم					
٨	تتضمن استراتيجيات وأدوات متعددة لقياس الجوانب المتنوعة في شخصية المتعلم					
٩	تركز على المهارات التحليلية الحقيقية في الحياة					
١٠	تركز على العمل التعاوني					
١١	تنمي مهارات الاتصال الكتابية والشفوية					
١٢	تدمج التقويم الكتابي والأدائي معاً					
١٣	تشجع التشعب في التفكير لتعميم الإجابات الممكنة					
١٤	تطور المهارات ذات المعنى بالنسبة للطالب					
١٥	توفر رصداً لتعلم الطلبة على مدار الزمن					

الرقم	الفقرة	بدرجة قليلة جدا	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا
١٦	توفر الأولوية لتسلسل التعلم (عمليات التعلم)					
١٧	تتصل بمضمون الوحدة أو الموضوع الذي تدور حوله					
١٨	يتوفر فيها عنصر التشويق					
١٩	تتيح الفرصة للطلبة للتعلم الذاتي					
٢٠	تعود الطلبة الاعتماد على النفس					
٢١	تتطلب جهداً معقولاً يمكن للطلبة القيام به					
٢٢	تتضمن تعليمات ملائمة للاسترشاد بها					
٢٣	تتطلب مواد وأدوات يسهل توفيرها					
٢٤	تتجاوز أنشطة الكتاب المدرسي					
٢٥	تصمم بشكل يراعي عدم تكرارها أو تداخلها					
٢٦	تسهم في تهيئة الطلبة لتعلم الموضوع الجديد					
٢٧	يخطط لها مسبقاً					
٢٨	توظف لفئات الطلبة كافة					
٢٩	تشتمل على مهمات تنمي مهارات محددة لدى الطلبة					
٣٠	يتم التنسيق لها بين المعلمين					
٣١	تصمم بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلبة					

الرقم	الفقرة	بدرجة قليلة جدا	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا
٣٢	تسهم في الربط بين المدرسة والبيت					
٣٣	تتضمن أفكاراً جديدة					
٣٤	تشجع الطلبة على البحث والاطلاع خارج الكتاب المدرسي					
٣٥	تساعد الطلبة على الاستعداد للامتحانات التحصيلية الختامية					
٣٦	لا تحتاج إلى وقت طويل					
٣٧	تساعد الطلبة على تثبيت ما تعلموه في الحصة					
٣٨	تسهم في تنمية الاتجاهات العلمية لدى الطلبة					
٣٩	تكسب الطلبة عادات دراسية جيدة					
٤٠	تمكن أولياء أمورهم من مراقبة مدى تقدم أبنائهم					
٤١	توفر تغذية راجعة عما حققه الطلبة من أهداف					
٤٢	تشتمل على مهمات تغطي المجالات المختلفة للأهداف					
٤٣	تساعد على تشخيص الحاجات المتصلة ببناء البرامج الصفية					
٤٤	تساعد على اختيار استراتيجيات التدريس الملائمة					